

DESMONTANDO EL CLÁSICO. PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN UN TALLER DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL PARA EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LENGUA EXTRANJERA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL MARCO TECHNIQUE FEATURE ANALYSIS

DISMOUNTING THE CLASSICS. DIDACTIC PROPOSAL BASED ON A CHILDREN AND YOUTH LITERATURE WORKSHOP FOR FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY TEACHING AT THE STAGE OF PRIMARY EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF TECHNIQUE FEATURE ANALYSIS

Gema Alcaraz Mármol

Universidad de Castilla-La Mancha

M. Mar Jiménez-Cervantes Arnao

Universidad Católica de Murcia

Resumen

Uno de los principales objetivos de la Educación Primaria en España es el aprendizaje de una lengua extranjera. Las últimas leyes de educación, a pesar de sus diferencias, coinciden en la importancia de saber comunicarse en una lengua extranjera, tanto para fines sociales como profesionales. Así, presentan la adquisición de una segunda lengua como una prioridad dentro del sistema educativo español. El presente trabajo presenta una propuesta didáctica para trabajar el vocabulario en segunda lengua a través de la literatura infantil y juvenil. La propuesta está diseñada siguiendo el marco teórico “Technique Feature Analysis” (TFA), establecido por Nation y Webb para la adquisición de léxico en segunda lengua.

Palabras clave: Aprendizaje-enseñanza de vocabulario, lengua extranjera, Technique Feature Analysis, literatura infantil y juvenil

Abstract

One of the main aims within Primary Education in Spain is learning a foreign language. Despite the changes in the Spanish Education law along the last three decades, they all coincide in the importance of the ability to communicate in a foreign language in different types of situations. Thus, second language learning is given pride

of place by the Spanish Educational system. The present work suggests a proposal to teach L2 vocabulary through popular children and youth literature. The proposal is designed within the theoretical framework of the Technique Feature Analysis (TFA), suggested by Nation and Webb to promote L2 vocabulary learning.

Keywords: Vocabulary teaching and learning, foreign language, Technique Feature Analysis, children literature

1. Introducción

Uno de los principales objetivos de la Educación Primaria en España es el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera¹. Las últimas leyes orgánicas de educación en España, a pesar de sus diferencias en diversos aspectos, coinciden en la importancia de saber comunicarse en una lengua extranjera, tanto para fines profesionales como sociales. Así, presentan la adquisición de una lengua adicional como una prioridad dentro del sistema educativo español.

Desde los años 70, el enfoque comunicativo ha sido la base para el diseño de las metodologías aplicadas en la enseñanza de idiomas. No obstante, hace unos años se ha comenzado a adoptar un enfoque más ecléctico, donde el aprendizaje basado en tareas parece ir adquiriendo protagonismo. Además, cabe destacar que la literatura se ha convertido en una importante herramienta para la enseñanza de idiomas. Así, no solamente se concibe la literatura como un fin en sí mismo, sino un medio para trabajar aspectos lingüísticos determinados que, al estar contextualizados en un marco de autenticidad, contribuyen a un aprendizaje significativo, que a su vez puede alimentar la motivación del alumnado en la adquisición de una lengua extranjera.

Lo que se presenta en este artículo es una propuesta didáctica que combina literatura y aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera. La propuesta adopta el formato de taller literario donde los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar una obra clásica adaptada y en lengua extranjera a través de diversas actividades secuenciadas y combinadas de acuerdo a los principios de la llamada Technique Feature Analysis.

2. Revisión literaria

2.1. La literatura infantil como instrumento de aprendizaje de L2

Se puede ver el uso de la literatura infantil en todas las etapas de educación formal, desde Educación Infantil, pasando por Primaria, hasta Secundaria. La importancia de la literatura en la formación integral de los menores se hace patente, por ser un instrumento fundamental para desarrollar y afianzar el contacto del alumno con su entorno cultural y el imaginario compartido. Colomer (2010) destaca el papel de la literatura y las oportunidades que brinda a los menores para familiarizarse con las imágenes y los símbolos de su entorno, además de para el desarrollo de su lengua materna.

De hecho, si la literatura se nos presenta como una rica fuente para la enseñanza de la lengua materna, nada nos impide pensar que pueda ser también un preciado recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Sell (2005) afirma que los textos literarios utilizados en el aula de

¹ A pesar de las diferencias que pueden implicar estos dos términos, en este artículo vamos a utilizarlos de forma indistinta.

segunda lengua presentan ciertas realidades que pueden llegar a ser más atractivas y motivadoras para los alumnos que otro tipo de textos, por ejemplo, los proporcionados por los libros de texto.

Hismanoglu (2005) argumenta por qué el uso de textos literarios en la clase de lengua extranjera contribuye de manera significativa al aprendizaje de dicha lengua. El autor aporta cuatro razones principales por las que esto ocurre: autenticidad, enriquecimiento cultural, enriquecimiento lingüístico e involucración personal. En cuanto a la autenticidad, es importante que los alumnos reconozcan los textos que trabajan como algo familiar y cercano a ellos y a su entorno. Trabajar con textos auténticos, como pueden ser los cuentos, contribuye a aumentar ese grado de autenticidad que se recomienda a la hora de trabajar una segunda lengua. El segundo aspecto que destaca Hismanoglu apunta al enriquecimiento cultural que aporta la literatura. Muchos de los clásicos que se pueden trabajar en el aula forman parte de la cultura popular de una sociedad. En cuanto al enriquecimiento lingüístico, cabe esperar que si la literatura contribuye al desarrollo del lenguaje en la lengua materna, nada parece contradecir el hecho de que pueda contribuir también al aprendizaje de una segunda lengua. Finalmente, Hismanoglu destaca la involucración personal de los alumnos con las historias literarias que se trabajan, puesto que representan distintos valores y personajes con los que los alumnos pueden sentirse identificados, o que pueden despertar en los lectores ciertos sentimientos.

Estos cuatro argumentos se pueden relacionar de alguna manera con las ideas de Colomer (2010) sobre los beneficios que aporta la literatura a quien la consume: autenticidad y desarrollo y autoconocimiento personal. Estos beneficios están en la misma línea, e incluso pueden identificarse, con los aspectos tratados por Hismanoglu (2005).

Maley (1989) destaca las características de la literatura infantil, que la convierten en una valiosa herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera, no solo dentro del aula sino también fuera de esta. El autor habla de cómo la literatura ofrece un escenario universal a la vez que variado, con personajes que huyen de la trivialidad y que despiertan el interés del lector.

Varios autores han explorado las posibilidades que ofrece la literatura infantil en el aula de lengua extranjera y los beneficios para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta línea de investigación se ha centrado especialmente en la comprensión lectora (Sanz 1995; Van Esch 2010; Hill 2011; Khatib y Nasrollahi 2012). No obstante, otros autores han observado que no solo la comprensión se ve afectada positivamente por el trabajo con textos literarios, sino también la producción. Por ejemplo, Stern (1991) apunta que los propios relatos literarios pueden convertirse en la base de un posible debate en clase, trabajando así la producción oral. Por su parte, Hismanoglu (2005) explica cómo la literatura puede llegar a contribuir para mejorar distintos modelos de escritura en los alumnos. Los aprendices pueden trabajar escritura controlada, donde los estudiantes producen pequeños párrafos para trabajar una o varias estructuras gramaticales; también puede desarrollarse la escritura guiada, que consiste en contestar una serie de preguntas para completar una narración; y por último, encontramos la llamada escritura reproductiva, que incluye la paráfrasis, el resumen y la adaptación sobre lo ya escrito.

Sin embargo, se echan de menos trabajos que relacionen la literatura infantil con la adquisición de vocabulario en segunda lengua. Normalmente, el vocabulario se ha considerado como un aspecto que

se trabaja como parte de las destrezas comunicativas. En la mayoría de los estudios anteriores el vocabulario se encuentra presente de manera implícita a la actividad, aunque no necesariamente como objetivo de aprendizaje. Pocos son los estudios que se han centrado explícitamente en la relación del vocabulario en segunda lengua y la literatura en la educación básica. La mayoría de ellos explora la relación entre la lectura y la adquisición de vocabulario en segunda lengua de manera implícita, no intencional. Es decir, el aprendizaje de vocabulario resulta de leer historias infantiles, aunque ese aprendizaje se da de manera, por así decirlo, colateral. A este respecto encontramos los trabajos de Coady (1997), Laufer (2003) y Roberts (2008). Las tres investigaciones ofrecen resultados similares, donde la lectura de literatura contribuye a la mejora del léxico en estudiantes de una lengua extranjera, en este caso el inglés.

2.2. Aprendizaje de vocabulario en el contexto de la TFA

El debate sobre la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera ha quedado obsoleto en el siglo XXI. Numerosos estudios han mostrado la estrecha relación entre un nivel léxico avanzado y el desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas. Así, encontramos estudios como el de Anderson y Freebody (1981), Laufer (1992) y Golkar y Yamini (2007), que demuestran cómo la cantidad de vocabulario que se maneja en una L2 puede predecir de manera muy significativa el avance en el nivel de comprensión lectora en esa L2. En la misma línea, otros autores han estudiado el efecto de la competencia léxica en la producción escrita en L2. Por ejemplo, Laufer (1994) muestra cómo los estudiantes con un nivel avanzado de vocabulario en L2 obtienen mejores resultados en tareas de redacción en esa L2, no ya solo respecto a la variedad léxica, sino a la manera de organizar el texto, con escritos más coherentes y cohesionados. De la misma manera Agustín-Llach y Jiménez-Catalán (2007) evalúan la producción escrita en relación con la competencia léxica de los participantes. En este caso los participantes son niños con un nivel inicial de la L2, pero aun así, ya a este nivel las autoras observan las diferencias entre los escritos de alumnos con mejor nivel léxico y los que tienen un nivel léxico más bajo.

Si bien es cierto que el vocabulario ha estado de una forma u otra presente en la historia de la enseñanza de la lengua extranjera, no es menos cierto que la atención prestada al mismo y la importancia que se le ha dado ha ido variando a lo largo de los años. El papel del vocabulario depende del enfoque y/o la metodología que se adopte. En el método tradicional de gramática y traducción el vocabulario se presenta de manera descontextualizada, organizado en listas que los estudiantes deben aprender de memoria. Por su parte, en el caso del método audiolingual, el vocabulario tenía un papel meramente ilustrativo para presentar y tratar las distintas estructuras lingüísticas (Sánchez 2009). Con el enfoque comunicativo, el vocabulario forma parte de todas las herramientas que utiliza el alumno para comprender y hacerse comprender. En este enfoque no se suelen trabajar de manera explícita palabras clave, sino que se trabaja dentro de un marco de aprendizaje implícito.

No obstante, hacia principios de los 80 se puede afirmar que el vocabulario se reafirma como uno de los pilares de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Este interés en el vocabulario no solamente se mantiene en la década de los 90 y durante este nuevo siglo, sino que ha ido aumentando exponencialmente. El eclecticismo que caracteriza la metodología de enseñanza en la actualidad

incluye, como es de esperar, todas las áreas de conocimiento, incluida la lengua extranjera. Así, hoy en día no se puede hablar del uso de una metodología de manera exclusiva, sino de una amalgama de técnicas en las que se ha vuelto a tratar el vocabulario de manera explícita, integrado en contexto y como base para una comunicación efectiva.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de docentes e investigadores, y los avances en la investigación léxica, varios estudios revelan que los estudiantes no parecen terminar la enseñanza obligatoria con un nivel básico de vocabulario suficiente para comunicarse en una lengua extranjera. En el caso de España, Jiménez- Catalán y Terrazas (2008), López-Mezquita (2005) o Jiménez-Catalán y Moreno-Espinosa (2005) evaluaron el nivel de vocabulario en inglés de estudiantes que acababan la etapa de Educación Primaria y la de Secundaria. Observaron que el nivel de estos estudiantes distaba notablemente de los mínimos requeridos para llevar a cabo una comunicación básica. En el caso de Secundaria, los estudiantes no alcanzaban las 1000 palabras de media tras diez años de instrucción, cuando el nivel para una comunicación básica se sitúa en 2000 (Nation 2001).

Algunos expertos en la adquisición de lengua extranjera han intentado buscar soluciones para mejorar la efectividad de la instrucción. Muchos de ellos como Meara (1992), Brown (1993), Laufer (1997), o Eckerth y Tavakoli (2012) apuestan por aumentar la frecuencia de exposición a la lengua. Sus investigaciones parecen indicar que el número de veces que aparece una palabra en el contexto de aprendizaje influye positivamente en su adquisición. Sin embargo, no debemos olvidar que una gran parte de la comunidad de aprendices de una segunda lengua lo hace en un entorno formal, controlado y artificial, donde el tiempo de exposición es limitado y frecuentemente exclusivo del aula. Por tanto, se espera que sea en el aula donde se desarrolle la mayor parte del proceso de aprendizaje, que parece ser cuestión de algo más que la frecuencia de aparición. De ahí la necesidad de proponer fórmulas para la optimización del tiempo y el espacio en el que se produce el aprendizaje donde intervengan otros factores como la distribución del léxico que se quiere trabajar y los procesos cognitivos que implican las tareas de aprendizaje (Alcaraz-Mármol 2012; Alcaraz-Mármol y Almela 2013a; Alcaraz-Mármol y Almela 2013b).

Alcaraz-Mármol y Almela (2013b) muestran el efecto de la llamada Involvement Load Hypothesis (Hulstijn y Laufer 2001) en la adquisición de vocabulario de segunda lengua con aprendices adolescentes de nivel intermedio. La hipótesis contempla una serie de estadios de procesamiento cognitivo de nuevo léxico en L2. Según los autores de esta hipótesis, a más involucración, más profundo será el procesamiento, y mayor será la retención de dicho léxico. En el estudio de Alcaraz-Mármol y Almela se pretende comprobar esta hipótesis a través de varias actividades realizadas por los alumnos. Los resultados demuestran que la hipótesis se confirma, pero solo en parte, llegando a la conclusión de que más estadios o una reformulación de los mismos podría ser necesario.

Otro marco teórico más reciente es el llamado Technique Feature Analysis (TFA) propuesto por Nation y Webb (2011). Al igual que la Involvement Load Hypothesis, el TFA está basado en la psicología cognitiva, según la cual cuanto más profundo resulte el proceso de elaboración léxica, mejor será el aprendizaje (Broeder y Plunkett 1994). El llamado proceso de elaboración léxica

requiere de cierta intencionalidad, pero no se debe confundir esto con un aprendizaje exclusivamente intencional. Como apuntan Hulstijn y Laufer (2001:542),

“...careful attention can be paid to a certain word during intentional learning (e.g. preparation for a vocabulary test) just as well as during incidental learning (e.g. when a word occurs in a text and successful completion of the reading task requires such attention)”.

Los estudios llevados a cabo en la época de los 90 (Ellis 1994, Newton 1995, Ellis y He 1999) muestran que las actividades que implican un procesamiento más elaborado del léxico llevaban a un aprendizaje más completo, sólido y duradero en el tiempo.

El TFA es una versión mejorada del marco teórico propuesto por Nation en 2001, en el que se sugería que el aprendizaje de vocabulario requiere de tres componentes: *noticing*, *retrieval* y *generation*. El TFA va más allá y añade dos aspectos más: *motivation* y *retention*. Además, el TFA desarrolla cada uno de sus componentes definiendo hasta dieciocho criterios. Los cinco componentes del TFA – *motivation*, *noticing*, *retrieval*, *generation* and *retention* - y sus criterios quedan especificados en la tabla 1. La llamada motivación se basa en si la actividad tiene un claro objetivo de aprendizaje y motiva el mismo. El aspecto de *noticing* apunta a si la actividad focaliza en las palabras clave y pone de manifiesto el aprendizaje de nuevas palabras, además de negociación. El *noticing* se puede manifestar, por ejemplo, cuando los estudiantes buscan palabras clave en un texto, en el diccionario, esas palabras son explicadas por el profesor, o se tienen que adivinar el contexto. El aspecto llamado *retrieval* es similar a factor de búsqueda descrito por Laufer y Hulstijn (2001). Se trata de crear en los alumnos la necesidad de utilizar las palabras clave, cuyo aprendizaje se persigue. Nation (2011) divide la generación en receptiva y productiva. La primera se basa en encontrarse con la palabra clave en un contexto de uso desconocido para el estudiante, ya sea en una actividad de comprensión oral o lectora. Por su parte, en la segunda es el alumno el que debe usar la palabra en un contexto nuevo. Por último, la llamada retención persigue que la actividad donde se trabaja el vocabulario remarque la unión de forma y significado en la palabra clave.

El TFA se ha probado con estudiantes universitarios, y en comparación con la ILH, mostrando mejores resultados del primero respecto a la segunda. Sin embargo, hasta donde sabemos, no se ha llegado a aplicar al contexto pedagógico para estudiantes de L2 con nivel inicial o intermedio. Lo que aquí se expone es una propuesta didáctica con actividades que promueven los aspectos contenidos en este marco teórico, y adaptadas al desarrollo cognitivo de alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria. Todo ello dentro del formato de taller de literatura infantil y juvenil.

3. El taller. Desmontando el clásico

La presente propuesta didáctica consiste en un taller de literatura infantil. El objetivo del taller es llevar a cabo una *tarea*, en el sentido pedagógico de la palabra ofrecido por Nunan (2004). Nunan (2004) distingue entre *tareas del mundo real* y *tareas pedagógicas*. Estas últimas son las que están diseñadas para llevarse a cabo dentro del aula. Ellis (2003) define el concepto tarea en la enseñanza de lengua extranjera como “an activity which requires learners to use language, with the emphasis on

meaning, to attain an objective, and which is chosen so that it is most likely to provide information for learners and teachers which will help them in their own learning” (Ellis 2003: 9). Dicha tarea implica, en la mayoría de los casos, varios estadios para conseguir ese objetivo del que habla Ellis. De ahí que una tarea implique a su vez varias actividades, que juntas conforman el camino hacia la consecución del objetivo (Long y Crooks 1991).

El objetivo del taller de literatura es crear una nueva historia a partir de una historia ya conocida. Para ello se ha escogido la obra de *Alicia en el País de las Maravillas*, un clásico de la literatura infantil y juvenil escrito por Lewis Carroll. La versión utilizada para este taller es adaptada para alumnos de Educación Primaria con un nivel inicial-intermedio de la lengua. Se ha escogido una lectura adaptada de la Editorial Penguin, de nivel 2. La obra propuesta es solamente un ejemplo, puesto que el taller puede llevarse a cabo con otras obras de literatura infantil que se quieran trabajar. Los estudiantes deberán transformar la historia original, a través de una serie de actividades, creando así una nueva. En el proceso se modificarán las acciones y características de personajes existentes, a la vez que se podrán introducir elementos y personajes nuevos, e incluso eliminar algunos que forman parte del clásico.

El taller está organizado en dos fases. En la primera fase se trabaja la obra original, mientras que en la segunda fase se emplaza a los alumnos a la creación de un nuevo clásico a partir de las palabras clave trabajadas en la primera fase. El taller pretende cubrir todos los aspectos de los que se compone la TFA, de tal manera que la primera fase se divide a su vez en dos partes, donde se trabajará la notoriedad (*noticing*) y la recuperación (*retrieval*). Ya en la segunda fase, las actividades pretenden trabajar los aspectos de generación (*generation*) y retención (*retention*). La figura 1 muestra la correspondencia entre las distintas fases del taller en los aspectos que componen la TFA. El aspecto de la motivación (*motivation*) está en todo momento presente ya que se encuentra en la propia esencia y objetivo de la tarea, y se va trabajando a lo largo de todo el taller, que está diseñado dentro del marco del aprendizaje basado en problemas (Swain y Lapkin 1995; Centeno-Cortés y Jiménez-Jiménez, 2004). En este tipo de aprendizaje la tarea a realizar presenta un reto para el alumno, que debe ir dando pasos, en este caso realizando actividades, para conseguir cumplir el objetivo final: crear una nueva historia.

3.1. Fase 1. Trabajando el clásico

A través de distintas actividades en la fase 1 se desarrollan principalmente dos aspectos de la TFA, estos son notoriedad (*noticing*) y recuperación (*retrieval*), los cuales han sido ya explicados en el apartado anterior. La tabla 1 muestra las palabras clave escogidas. El léxico que se propone incluye verbos y adjetivos. No obstante, dependiendo del nivel de los alumnos y del vocabulario específico que se desee trabajar, la categoría morfológica de las palabras clave pueden variar.

Adjetivos	Verbos
Asleep	End
Beautiful	Laugh
Happy	Leave
Polite	Remember

Quick	Shut
Tall	Sit down
Warm	Vanish

Tabla 1. Palabras clave

3.1.1. Notoriedad

El aspecto de notoriedad se puede ver en la primera actividad del taller (*Read altogether! Do you know the story of Alice in Wonderland? What is it about?*), donde entre toda la clase se lee conjuntamente y en voz alta el cuento. La historia se proyectará en la pared o en la pizarra digital en el caso en que la hubiese. Las palabras clave que queremos trabajar en esta parte del taller se presentarán en negrita para que así queden resaltadas y llamen la atención del alumnado (ver Tabla 1). Estas palabras se utilizarán para evocar el resto de palabras clave a trabajar en la parte de recuperación (*retrieval*).

Tras la lectura colectiva se animará a los alumnos a discutir en pequeños grupos el posible significado de las palabras marcadas en negrita (*What do you think these words mean? Talk to your classmates and try to find out their meaning*). Para ello, el docente podrá orientar y emplazar a los alumnos a utilizar el contexto o su propio conocimiento del mundo o de la obra incluso. Una vez finalizado el tiempo de discusión, los alumnos organizados en pequeños grupos, procederán a la realización de actividades emplazadas dentro del segundo aspecto.

Activity 3. Antonyms. Which is the opposite of each of these words? Choose the correct option.

Asleep	Delicious	Awake	Tired
Beautiful	Ugly	Vain	Nice
Happy	Shy	Kind	Sad
Polite	Moody	Selfish	Rude
Quick	Slow	Reliable	Ambitious
Tall	Clever	Short	Silly
Warm	Sweet	Messy	Cool
End	Clean	Begin	Drink
Laugh	Cry	Run	Smile
Leave	Come	Need	Respect
Remember	Choose	Forget	Spend
Shut	Travel	Open	Find
Sit down	Stand up	Jump in	Write down
Vanish	Appear	Reward	Fail

Tabla 2. Unión de cada término con su antónimo

3.1.2. Recuperación

En la parte de recuperación se llevarán a cabo dos actividades: la primera consiste en unir la palabra con su antónimo. Este tipo de actividad adopta el formato de opción múltiple. A los alumnos se les presenta una serie de ítems donde cada ítem será una de las palabras previamente trabajada en las

actividades anteriores. El alumno deberá unir esa palabra con una de las opciones que se le ofrece, siendo la opción correcta el opuesto de la palabra en el ítem. Ese opuesto se convertirá a su vez en otro término clave. La tabla 2 muestra las palabras clave y los distractores en cada una de ellas.

La segunda actividad corresponde a un crucigrama donde los alumnos deberán adivinar la palabra con ayuda de una definición de la misma, proporcionada por el profesor. Las definiciones pueden aparecer en L2 o L1, dependiendo del nivel de L2 de los alumnos. En ningún caso esas definiciones deberían suponer un obstáculo, puesto que lo que se pretende es trabajar una serie de palabras clave distintas a las que puedan formar parte de las definiciones de dichas palabras. Con estas dos actividades quedaría cubierto el aspecto de recuperación, es decir, búsqueda y necesidad de trabajar con unos nuevos vocablos de manera focalizada y explícita.

Dependiendo del nivel de L2 de los alumnos, y siempre teniendo en cuenta que el taller es flexible y puede adaptarse a las necesidades del grupo, se propone una tercera actividad de carácter complementario enfocada a trabajar la “recuperación” de una manera más avanzada. Se trata de la formación de derivados de palabras clave. Este tipo de actividad se emplazaría dentro del apartado de recuperación, a un nivel superior, puesto que se trata de buscar la manera de transformar algunas palabras clave en otro tipo de palabra de la misma familia, por ejemplo *ugly* podría derivar en *ugliness* o *short* en *shortly*. En el caso de las palabras clave escogidas, se podría realizar solamente con algunas de ellas. Teniendo en cuenta la selección de palabras clave, se podría trabajar con los sufijos *-ly* o *-ness* para la formación de adverbios.

3.2. Fase 2. Desmontando el clásico y re-creando una nueva versión

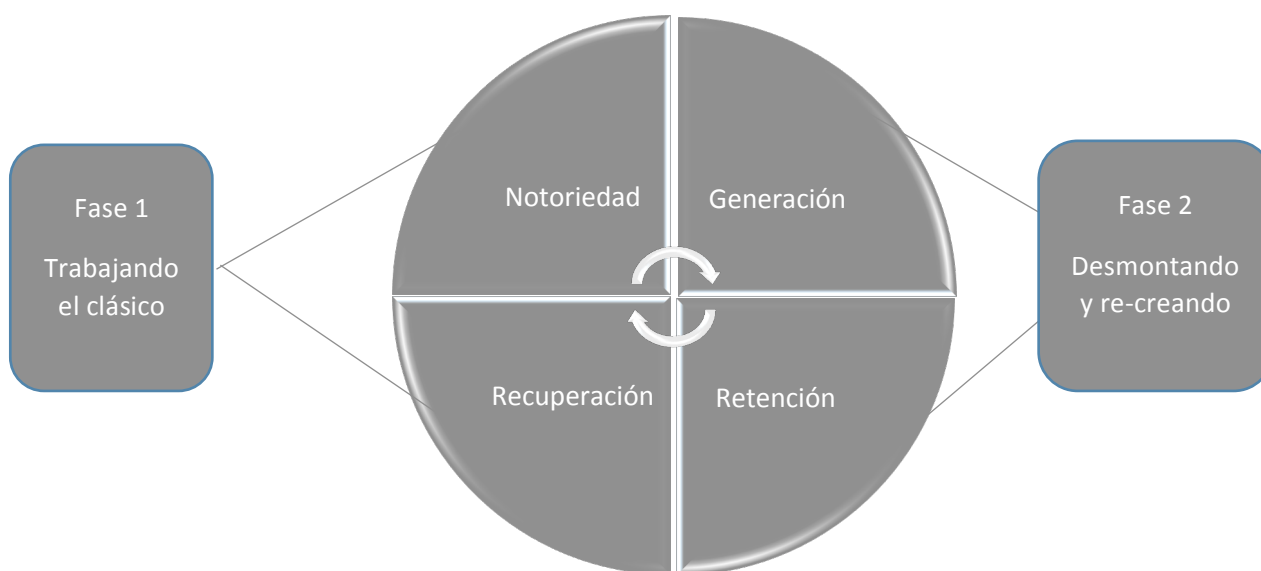


Figura 1. Fases de la propuesta didáctica dentro del marco Technique Feature Analysis

Ya en esta segunda fase se pasa de un proceso controlado a un proceso donde el alumno tiene más libertad de actuación. En esta parte del taller el alumno se ve inmerso en la creación de la nueva

versión del cuento. Al igual que en la primera fase que contempla dos fases (notoriedad y recuperación), esta segunda fase también consiste en dos partes: una parte dedicada al aspecto de generación (*generation*), y otra de retención (*retention*), completando así la cobertura de todos los módulos principales de la TFA. Las palabras clave que se trabajan en la segunda fase corresponden a las obtenidas como antónimos en la fase anterior. Estas palabras constituyen los bloques sobre los que se construirá la nueva historia (ver tabla 3).

3.2.1. Generación

Como se ha mencionado anteriormente, Nation y Webb (2011) distinguen entre dos tipos de generación: receptiva y productiva. Dado que en esta segunda fase nos centraremos en la producción de la nueva historia, las actividades propuestas están basadas en la generación productiva. Así, se llevarán a cabo dos actividades: completar huecos y creación de oraciones mediante el uso de las palabras clave que estamos trabajando. Ambas actividades se pueden clasificar dentro del proceso de generación, puesto que en ellas se trabaja el uso de dichas palabras clave en un nuevo contexto.

En la actividad de completar huecos, los alumnos tienen que hacer uso de las palabras para dar sentido a oraciones incompletas, que constituyen un nuevo contexto en el que dichas palabras se usan. De ahí que Nation y Webb (2011) conciben este tipo de actividad como perteneciente al proceso de generación. El nuevo contexto en el que aparecen las palabras no tiene por qué estar relacionado con la historia. De hecho se recomienda que así sea, para no dar lugar a un solapamiento con la actividad que le sigue sobre la creación de oraciones.

Esta segunda actividad ya se puede considerar como parte directa de la creación de la nueva historia. Consiste en componer oraciones utilizando las palabras clave. Se debe explicar a los alumnos que las oraciones serán parte de la nueva historia. Así, a través de la combinación de las oraciones creadas por los alumnos, se procederá a dar forma a la historia. Una vez los alumnos, que siguen distribuidos en grupos, hayan compuesto una serie de oraciones con las palabras clave, se leerán en voz alta por un representante de cada grupo, y entre todos elegirán las que finalmente compondrán la historia.

Adjetivos	Verbos
Awake	Start
Ugly	Cry
Sad	Come
Rude	Forget
Slow	Open
Short	Stand up
Cold	Appear

Tabla 3. Palabras clave para reconstruir el cuento

3.2.2. Retención

La última parte del taller está diseñada para trabajar lo que Nation y Webb llaman retención. Este aspecto de la TFA focaliza en trabajar la unión forma-significado de un concepto. Una vez la historia

queda compuesta por las aportaciones de todos los grupos, la actividad para trabajar la retención consiste en ilustrar el nuevo cuento, creando imágenes que representen algunas escenas y personajes de la historia. Con ellos se trabaja la asociación visual, parte fundamental del uso de la imagen como herramienta para la retención de contenido. Las diferentes actividades propuestas para formar parte del taller inciden de alguna manera en afianzar la unión forma-significado de las palabras clave. No obstante, en esta última actividad se pretende reforzar la retención a través del uso de la imagen (*imaging*), uno de los elementos que proponen Nation y Webb a la hora de trabajar la retención dentro de la TFA. La figura 2 muestra una recopilación de las distintas actividades que componen el taller.

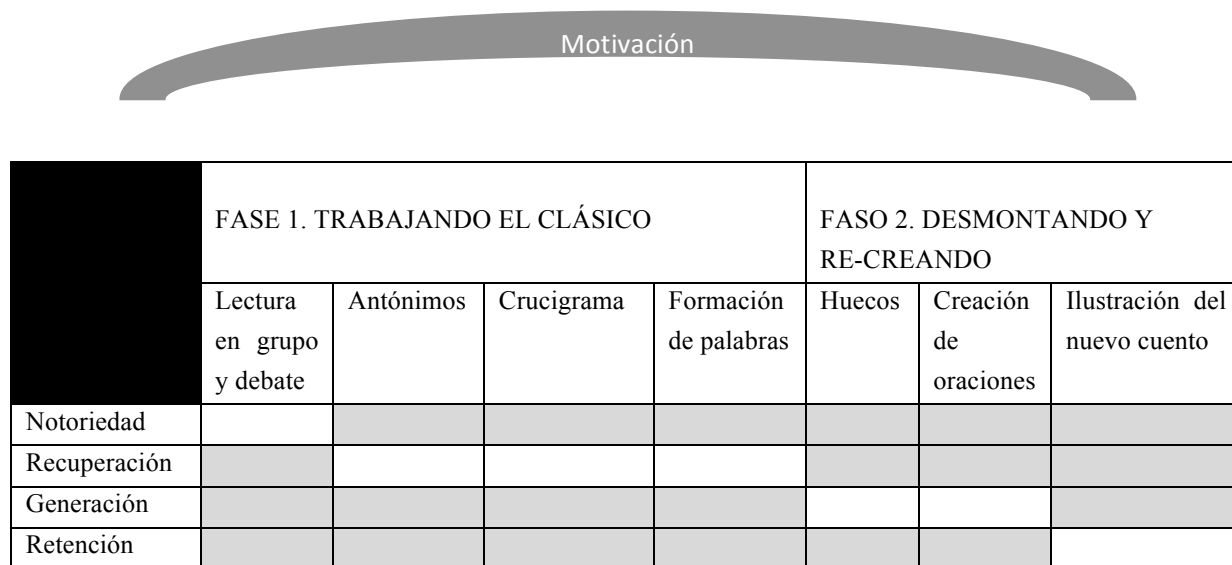


Figura 2. Resumen de actividades del taller

4. Conclusión

Lo que aquí se expone es una propuesta didáctica basada en un taller de Literatura Infantil y Juvenil para Educación Primaria destinado específicamente al aprendizaje de vocabulario en L2. El taller está diseñado dentro del marco teórico del TFA, atendiendo a las distintas fases que lo componen a través de distintas actividades. La propuesta está diseñada con la intención de ser flexible y adaptable a distintos niveles y contextos, promocionando la integración de la literatura y el aprendizaje léxico en segunda lengua. Así, tanto el clásico aquí propuesto como el contenido de las actividades son solo sugerencias: el taller puede basarse en otra obra, dependiendo de la edad y el nivel de los alumnos. De la misma manera, las actividades que componen el taller podrían sustituirse en algún caso por otras, siempre y cuando respondan a los principios de la TFA, marco teórico dentro del que se encuadra el taller.

Nuestra propuesta pretende ser, en definitiva, una herramienta de trabajo versátil, ya que se puede adaptar a los gustos y niveles de los grupos, al igual que a otras lenguas, así como una forma alternativa de abordar la lectura y el aprendizaje de lengua extranjera, lo que podría incidir en la motivación del alumnado.

5. Referencias bibliográficas

- Agustín-Llach, P. y Jiménez-Catalán, R.M. (2007). "Lexical reiteration in EFL young learners' essays: Does it relate to the type of instruction?". *IJES*, 7/2, 85-104.
- Alcaraz-Mármol, G. (2012). "Systematic Introduction of Vocabulary and its Effect on Acquisition: Primary Education Students of English as a Foreign Language". *Porta Linguarum*, 2, 149-160.
- Alcaraz-Mármol, G. y Almela, A. (2013a). "The Bilingual Dictionary and Foreign Language Learning: Facts and Opinions". *Porta Linguarum*, 1, 89-101.
- Alcaraz-Mármol, G. y Almela, A. (2013b). "The involvement load hypothesis: the effect on vocabulary learning in primary education". *RESLA*, 26, 11-24.
- Anderson, R. y Freebody, P. (1981). "Vocabulary knowledge". *Comprehension and Teaching Research Reviews*, Guthrie, J. (Ed.). Newark: IRA, 7-117.
- Broeder, P. y Plunkett, K. (1994). "Connectionism and Second Language Acquisition". *Implicit and explicit learning of languages*. Ellis, N. (Ed.). London: Academic Press, 421-453.
- Brown, C. (1993). "Factors affecting the acquisition of vocabulary". *Second Language Reading and Vocabulary*, Huckin T., M. H. y J. Coady (Eds.), Ablex, Norwood: N.J, 263-286.
- Centeno-Cortés, B. y Jiménez-Jiménez, A. (2004). "Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking". *International Journal of Applied Linguistics*, 14/1, 7-35.
- Coady, J. (1997). "L2 vocabulary acquisition through extensive reading". *L2 Vocabulary Acquisition. A rationale for pedagogy*, Coady, J. y Huckin, T. (Eds.). Cambridge: CUP, 225-237.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Eckerth, J. y Tavakoli, P. (2012). "The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through Reading". *Language Teaching Research*, 12/2, 227-252.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. y He, X. (1999). "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-310.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Golkar, M. y Yamini, M. (2007). "Vocabulary, proficiency and reading comprehension". *The Reading Matrix*, 7/3, 88-112.
- Hill, C. (2011). "What can teachers do to improve reading comprehension?: An examination of Second Language Reading Research and Implications for English Language Teaching practices". *The Arbutus Review*, 2/1, 62-74.
- Hismanoglu, M. (2005). "Teaching English through literature". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 53-66.
- Hulstijn, J. y Laufer, B. (2001). "Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition". *Language Learning*, 51/3, 539-558.
- Jiménez-Catalán, R. M. y Moreno-Espinosa, S. (2005). "Using Lex30 to measure the L2 productive vocabulary of Spanish primary learners of EFL". *Vial*, 13/2, 27-44.
- Jiménez-Catalán, R. M. y Terrazas, M. (2008). "The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners". *Journal of English Studies. A tribute to Professor Carmelo Cunchillos*, 6, 173-192.
- Khatib, M. y Nasrollahi, A. (2012). "Enhancing reading comprehension through short stories in Iranian EFL learners". *Theory and Practice in Language Studies*, 2/2, 240-246.
- Laufer, B. (1992). "Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?". *Journal of Research in Reading*, 2, 95-103.
- Laufer, B. (1994). "The lexical profile of second language writing: does it change over time?". *RELC Journal*, 25/2, 21-33.

- Laufer, B. (1997). "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words". *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Schmitt, N. y McCarthy M. (Eds.). Cambridge: CUP, 141-155.
- Laufer, B. (2003). "Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence". *Canadian Modern Language Review*, 59/4, 325-358.
- Long, M. y Crooks, G. (1991). "Three approaches to task-based syllabus design". *University of Hawai Working Papers*, 10/1, 1-36.
- López-Mezquita, M. T. (2005). "La evaluación de la dimensión léxica a nivel receptivo: un marco para el diseño de instrumentos de medida. Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada". *RESLA*, 19/1, 381-390.
- Maley, A. (1989). "A comeback for literature?". *Practical English Teacher*, 10, 59-73.
- Meara, P. (1992). "Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language". *Vocabulary and Applied Linguistics*, Arnaud P. y Bejoint, H. (Eds.). London: McMillan, 62-70.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Nation, P. (2011). "Vocabulary research into practice" en *Language Teaching*, 44/4, 529-539.
- Nation, P. y Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: MA Heinle.
- Newton, J. (1995). "Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study". *Second Language Research*, 11, 159-177.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.
- Roberts, T. (2008). "Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition". *Reading Research Quarterly*, 43, 2, 103-130.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sanz González, F. (1995). "La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?". *Didáctica*, 7, 119-132.
- Sell, J. (2005). "Why teach literature in the foreign language classroom?". *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 15, 86-93.
- Stern, S. (1991). "An integrated approach to literature in ESL/EFL". *Teaching English as a second or foreign language*, Celce-Murcia, M. (Ed.). Nueva York: Newbury House, 328-346.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards Second Language learning". *Applied Linguistics*, 16/3, 371-391.
- Van Esch, K. (2010). "La comprensión lectora del español como Lengua Extranjera: Necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje". *MarcoELE*, 11, 274-303.